

## [特別支援教育]

## 障害の重い子供に対するコミュニケーション行動形成の指導実践

## ーキャリア発達を促す視点からー

鈴木 朋子\*

## 1 研究の目的

時代の進展とともに、特別支援学校を取り巻く状況は大きく変化している。それに対応するべく、特別支援学校学習指導要領が改訂（小・中学部平成29年4月、高等部平成31年4月公示）された。その中で筆者は教育内容等の主な改善事項として示された「自立と社会参加に向けた教育の充実」の「卒業後の視点を大切にしたカリキュラム・マネジメントを計画的・組織的に行うこと」「幼稚園、小学部、中学部段階からのキャリア教育の充実を図ること」に着目した。

肢体不自由特別支援学校では、児童生徒の障害の重度・重複化が顕著であり、医療的ケアを必要とする児童生徒も多く在籍している。そしていずれ彼らは学校を卒業していく。重度・重複障害児にとってのキャリア教育は、どのような視点で考えるべきだろうか。大崎（2016）は「キャリア教育」について、「今までの人間の発達を促す教育に『キャリア発達を促す視点』を加えた教育である。」としている。また「キャリア発達を促す視点」とは、「児童生徒の少し先の将来を見据えて、今、何が（どのような力が）必要なのか考える視点を取り入れること」のように述べている。障害の重い児童生徒が、人や社会と関わりをもちながら、自分らしい生き方を展望できるようにするためには、どのような授業づくりに取り組んでいけばよいのか。そして少し先の将来のために、彼らにどのような力が必要だろうか。

今回の研究対象とする中学部3年生の生徒Aは、B病院に長期入所しており、施設訪問教育を受けている。卒業後の中心的な活動は現在も参加しているB病院の療育活動になる。筆者はB病院の療育担当者の複数人に対し、学校に在籍しているときにどのような力を付けるべきか、意見を聞いた。それによると「卒業後は在学中と比べ、人と関わる時間の長さが短くなる。反応をじっくり待つような密な関わりも少なくなる。よって、学校生活で教師と関わる時間を充実したものとし、コミュニケーションのやり取りの充実を図って欲しい」とそして「人や物、さまざまな活動への興味・関心を増やし、自己表現の幅を広げて欲しい」ということだった。これらは共通して、特に対人コミュニケーションに関することであり、そこを重点的に指導する必要性を感じた。卒業後に向けて、人との関わり合いの中で意思表示を表す力を付ける支援の工夫や、教師と一緒に様々な興味・関心を広げていくような学習活動を考えなくてはならない。

岩坂（2017）は、施設入所している小学部4年の重度・重複障害児に対して、コミュニケーションを重視した活動を通し、自己調整を進展させる効果的な方法について検討した。この研究において、意識的に特定の部位を動かす自己調整が進展し、コミュニケーションの視点から、教師の働き掛けも重要であることが分かった。

また、古山（2006）は小学部5年の重度・重複障害児に対して共同注意行動の発達が獲得できると仮説を立て、乳幼児の発達研究を手掛かりに、共同注意関連行動及びコミュニケーション行動形成に関する実践研究を行った。その結果、三項関係の前提である二項関係が重要で、対面的な関わりを通して相互理解が深まり、豊かな情動表現が見られるようになったことが分かった。

いずれの先行研究も、重度・重複障害児に対してコミュニケーション行動形成に注目し指導した成果が報告されているが、目標設定から「キャリア発達を促す視点」をもって再考する必要があると考えた。なぜなら今、「少し先の将来を見据えて」という切り口が、学習指導要領、キャリア教育の視点から改めて求められているからである。筆者は生徒Aの場合、その「少し先の将来」を卒業後の姿と捉えた。障害が重い児童生徒の卒業後の姿を見据え、どのような資質・能力が必要なのか、そのためにはどのような学びを設定すべきなのか、発達段階を踏まえて細分化し、系統的に考えていく必要がある。

そこで本研究は、特に重度・重複障害があり、施設入所している対象生徒中学部3年の生徒Aに対し、新たにキャリ

\*新潟県立はまぐみ特別支援学校

ア発達を促す視点から、卒業後を見据えどのような力を付けるべきか、特にコミュニケーション行動形成に注目して、その支援や指導の仕方と評価を検討した。

## 2 研究の方法

### (1) 対象生徒について

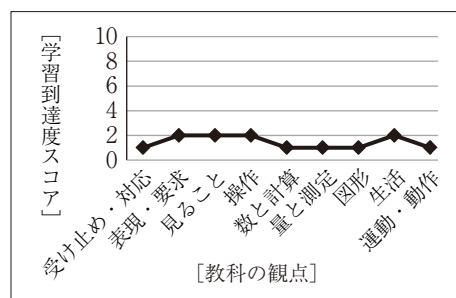
#### ① 実態

対象生徒Aは、幼少期から複数の病院に長期入院をしていた。現在のB病院には小学部5年時に転院し、施設訪問教育学級に在籍している。医療的ケアが必要で、常にサチレーションモニターを装着しており、場合によっては痰の吸引が必要である。酸素吸入は夜間のみ行っている。授業やリハビリ、療育活動には車椅子に乗って参加しており、それ以外の時間はベッドで過ごしている。コミュニケーション面では、時々言葉掛けに反応し、目線を動かしたり、無声音を発したりする。また、言葉掛けをした後、手を握ったり、ボディタッチをしたりすると笑顔になることがある。しかし、それらの教師からの働き掛けと生徒Aの反応の因果関係は明確なものではなかった。視力に関しては、注視や追視は難しいが、明暗の違いが分かる。聴力に関しては、音楽が聴こえると上目遣いになったり、笑顔になったりすること、また、家族や聞きなれた教師の声が聴こえると、顔を向けたり、笑顔になったりすることから、さまざまな音の理解をしていると思われる。身体面では腕を伸ばしたり、指をひっかくように動かしたりすることができる。

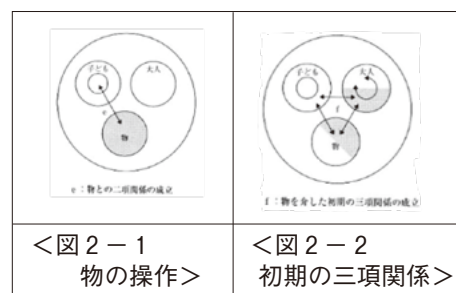
#### ② 発達段階

本研究は、発達段階を評価するツールとして「学習到達度チェックリスト」を活用した。「学習到達度チェックリスト」は、徳永ら（2014）が開発した、乳幼児の発達を手掛かりに、初期発達段階にある子供の学びを整理したものである。チェックリストの行動項目は、定型発達を踏まえた行動を基礎としている。そのため、評価が困難な項目がある場合には、代替行動を検討する必要がある。今回の対象生徒Aは、視覚的な部分で評価がしにくい項目があった。鈴木（2017）は「学習到達度チェックリスト」を活用する際、学習到達度チェックリストの評価で、評価困難な項目に対しての代替行動を検討した。その結果、成果として代替行動は適切に検討されたとした。よって今回の対象生徒Aも、必要に応じて代替行動を検討し評価をした。（図1）その結果、どの項目もスコア1～2であった。また対人関係構築に対して重要な項目である「受け止め・対応」「表現・要求」もそれぞれスコア1、スコア2であった。（なお、スコアはおおよそ月歴に該当する。）筆者は生徒Aにとってこの対人関係構築に関する2つの項目が、キャリア発達を捉える視点で今後の卒業後に向けた生活の中で特に重要であり、必要な力であると考えた。

また、徳永（2009）は障害が重度な子供に対して、働き掛けを工夫していく上では乳幼児の発達研究のような基礎的なモデルを手掛かりにすることが重要である、としている。そして子供にとっての初期の大人や物とのかわりの発達に関する基本構造を「七つの発達段階」として位置付けた。これをもとに、生徒Aがその「七つの発達段階」においてどの段階の発達にあるか、考察した。生徒Aは1回目の評価の段階（201X年5月）では、教師がラジカセを叩いて音を出し、生徒Aの手をCDラジカセに置くと、自発的に指を動かし、再生ボタンを押そうとした。また、物を差し出すと指を動かして触り心地を確かめたり、目を上に向けて考え込むような様子も見られたりした。これらのことから、外界への興味や関心をもち、物への探索活動が優位にある「物の操作」（図2-1）の段階であると考えた。よって本研究は次の段階である「初期の三項関係」（図2-2）を目指すこととした。



＜図1 学習到達度チェックリストの結果（1回目、X年5月）＞



＜図2-1  
物の操作＞

＜図2-2  
初期の三項関係＞

## 3 研究の内容

### (1) 実践について

当然のことながら、卒業し社会人として生きていく上で、様々に環境が変化する。そして、その変化に対応して生活していく力が求められる。本研究では、筆者が療育活動を見学した上で、学校生活と卒業後の療育活動で人的、時間的

状況などの様々な違いがあることに着目した。例えば現在、主に生徒Aの授業は個別でほぼ毎日、週に6時間程度行っている。それに対し、療育活動は最大約30名の入所者と、療育担当者や看護師等数名により週1回、約1時間程度行っている。その違いに対応するための力を付けるよう試みることにした。生徒Aの実態を踏まえ、働き掛けに応答する力、提示されたものや活動から選択する力、いろいろな興味をもって活動を楽しむ力などを育成することが重要であると考えた。そして指導する内容についてどのように実践を進めればよいか、2点から検討した。

### ① 興味・関心に関する面から

生徒Aは音楽を聴くことを好み、CDラジカセから音楽が流れると笑顔になったり、時には発声したりした。また、CDラジカセに触れると、操作ボタンの凹凸を指で引っ掛けるように、何度も指を動かした。この実態から、自分の好きなものから、さらに人への興味・関心を広げられるのではないかと考えた。

生徒Aはこれまでの学習からCDラジカセを操作すると音楽が聴こえることに興味をもっていた。そこで、それを潤滑油として、自分から何かを表情や発声で表したいという興味や、教師と関わりたいというコミュニケーション的な興味・関心のさらなる開発・促進を目指した。

### ② 相互作用成立の面から

生徒Aの発達段階である「物の操作」の段階では、子供と物との二項関係である。ここに大人が介入し、子供と大人との関係をつくる必要がある。相互のコミュニケーションを成立させるためには、まずは大人からの働き掛けに、子供が反応を返す力が必要であると考えた。そこでは大人は子供と一緒に「物」を楽しみ、反応を引き出す努力をする。

片桐（1991）は子供と大人との相互作用成立の過程として、相互作用の準備期と成立期の2つの段階に分けて考えた。（図3-1、図3-2）よって本研究も、準備期と判断した期間をステージⅠ、成立期と判断した期間をステージⅡとして分けて、変容を見た。

#### ア 相互作用の準備期（ステージⅠ）

相互作用の準備期では、子供は多種多様な刺激の作用を受けて反応が誘発され、生得的な反射（受動的・環境依存）が現れる。その反射は療育者の即座の働き掛けと過剰な受け止めによって反復的に強化される。子供の行為の伝達意図が不明瞭な場面でも、要求伝達として受け止め、それに応じた反応を返す。子供の行為からその思いや気持ちを読み取ることでコミュニケーションが成立する。

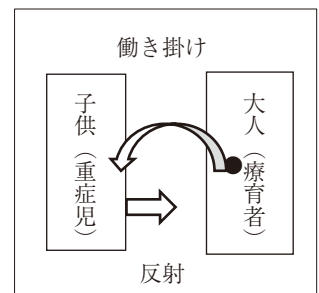
実践では、筆者は生徒Aの興味・関心から生まれる反射的な手指の動きを見取り、称賛し、反応を返した。そして何度か指が動く中で再生ボタンが押され音楽が流れると、さらに称賛したうえで手や肩をなで、スキンシップを行うこととした。これらの活動を繰り返し行うことは、反射だけでなく、対人コミュニケーションの反復的強化につながるのではないかと考えた。教師からの様々な働き掛けに対する反射が出たと判断するまでの期間を、ステージⅠとした。

#### イ 相互作用の成立期（ステージⅡ）

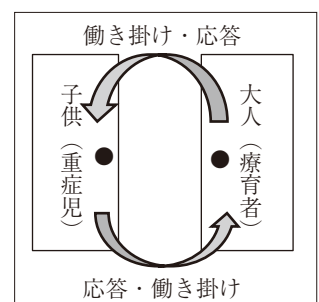
子供の生得的な反射が大人の即座の働き掛けによって反復的に強化されることを通して、子供は「自分の反応パターン」と「受けることができる働き掛け」との因果関係を学習していく。この過程で子供の反応は次第に働き掛けに対する応答という性格を帯びてくる。能動的な環が成立する、第二の段階とされる。生徒Aは教師から「受け取ることができる働き掛け」として、問い掛けを受け取り、それについて自己決定し、行動に移して「自分の反応パターン」を確立していく。このやりとりを繰り返すことで、双方向のコミュニケーションの好循環を狙った。この活動をステージⅡとする。

### ③ 環境整備

教材のCDラジカセは、これまでの学習で使っていた同じ機種を使用した。しかし再生ボタンが他のボタンと形が似ており、区別がつきにくかった。そのため、再生ボタンの上に凹凸のあるシールを貼り、指の触覚で再生ボタンが分かるようにした。（写真1）また、CDから流す曲は、生徒Aが様々な曲で手遊びを楽しめるように、毎月異なるものを採用した。



<図3-1 相互作用の準備期>



<図3-2 相互作用の成立期>



<写真1>



## (2) 目標設定

実態把握と図1に示した評価などを踏まえ、個別の指導計画の目標設定を行った。チェックリストの教科の観点「受け止め・対応」「表現・要求」は、対人関係構築に対して重要な項目であると考えたため、本実践では、この2つの観点を重点的に指導した。

1回目の評価段階では、「聞くこと（受け止め・対応）」はスコア1、「話すこと（表現・要求）」はスコア2であった。よって次の段階であるスコア2、スコア4の段階・意義から「自発運動（スコア2）」「他者への注意と反応（スコア4）」を目標とした。具体的には、授業名「朝の会」の個別の指導計画の目標を「今月の歌で教師とやりとりし、2回目の手遊びをするかどうか、表情や発声、体の動きなどで意思を表すことができる」とした。また、他の学級担任と目標設定だけでなく、チェックリストの評価や指導方法、手立てについても検討を行った。

## (3) 実践

### ① ステージⅠ 相互作用の準備期 201X年4月～7月

この研究は、各教科等を合わせた指導の教科名「朝の会」で、「今月の歌」の活動中で行った。月ごとの歌を教師（筆者）と一緒に聴く活動である。具体的には教師が生徒Aに「今月の歌を歌いましょう。」と言葉掛けし、CDラジカセを叩いて活動の始まりを知らせる。その後、教師が「Aさん、音楽をお願いします。」と言って生徒Aの右手をそっと持ち、CDラジカセの再生ボタンまで誘導した。生徒Aは指でラジカセのボタンを押し、音楽を流す。この中で、自己決定の機会をキャリア発達の大切な節目として捉え、活動内容を追加していった。以下、表1に様子を示す。

＜表1 ステージⅠ 相互作用の準備期の生徒Aの様子＞

期間	活動内容	生徒Aの様子
4月上旬～中旬	・歌を聴く	CDラジカセの操作では、曲が再生されるまで何度も手指を動かしていた。うまくボタンが押せ、教師が称賛すると笑顔になることもあった。曲が流れると集中して聴いている様子が見られた。
4月下旬～5月	・歌を聴く ・手遊びをしながら歌を聴く	教師と関わる時間を長くするため、1回目にじっくりと歌を聴いたあと、2回目は手遊びをしながら聴く活動を取り入れた。手遊びの最中、笑顔になることが多かった。教師から受ける刺激を肯定的に受け止めていた。
6月	・歌を聴く ・教師が2回目の活動をするかどうか、問い掛けをして意思を確認する ・手遊びをしながら歌を聴く	CDラジカセの操作では、手の動きを称賛すると笑顔になることが増えた。 他の授業で、発声や表情の変化、身体の動きから、生徒Aの要求表現ではないかと思われる行動が見られることがあった。そこで、この活動でも自己決定し、要求表現が出るような場面を設定した。具体的には2回目の手遊びに入る前に、教師が生徒Aの両方の手を握り、振り動かした後、「もう一回しますか」と問い掛けをする。継続して働きかけると手を握り返す、笑顔になる、発声する、といった反応が見られることがあった。そのような反応が見られた際は言葉やスキンシップで称賛し、反応を返した。これらの活動を繰り返す中で、ほぼ毎回反射的な反応が見られるようになった。
7月	・歌を聴く ・教師が2回目の活動をするかどうか、問い掛けをして意思を確認する ・教師がどちらの手で再生ボタンを押すか、問い掛けをして意思を確認する ・選択した手で再生ボタンを押す ・手遊びをしながら歌を聴く	さらに自己決定をする場面を増やすため、「もう一回しますか」というやり取りの後、どちらの手でCDラジカセの再生ボタンを押すかも尋ねることにした。教師が生徒Aの両方の手を握って、「どちらの手で押しますか」と問い掛けをする。初めころは、はっきりとした反応が見られなかったが、時々、左手を握り返すことがあった。そのような反応があった際は「左手ですね」と言い、右手を離した後、左手の甲を撫でて反応を返した。そして教師が、生徒Aの左手を誘導してCDラジカセの再生ボタンの上に置いた。指を動かし、再生ボタンが押され、音楽が流れると笑顔になった。7月中旬からは、ほぼ毎回、自己決定の場面で教師の手を握るようになった。そして手を誘導するとすぐに動かした。このことから反射としての反応から、徐々に自分の意図を含む応答的な反応をしているととらえた。

以上のことから、生徒Aが教師の働きかけを理解し、自分の反応パターンを確立しつつあると考え、相互作用の成立期に入りかけていると判断した。

## ② ステージⅡ 相互作用の成立期 201X年9月～12月

約35日間の長期休業の後、9月より再びステージⅠと同様の活動を行った。以下、12月までの活動内容と生徒の様子を表2に表す。

＜表2 ステージⅡ 相互作用の成立期の生徒Aの様子＞

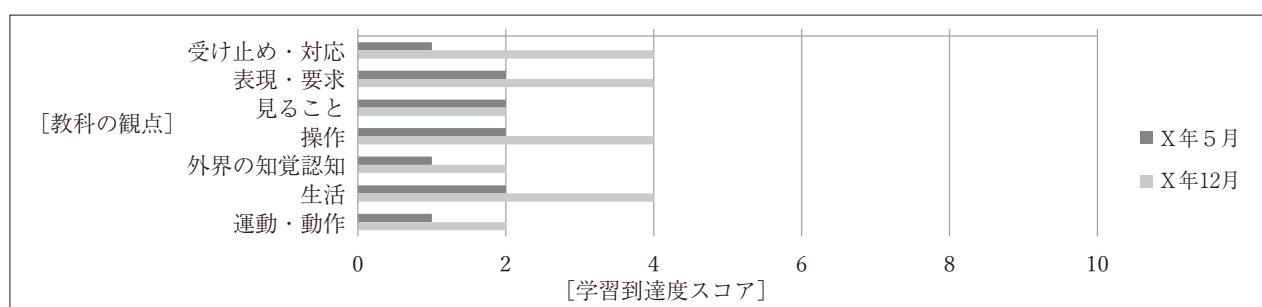
期間	活動内容	生徒Aの様子
9月上旬	・歌を聴く ・教師が2回目の活動をするかどうか、問い掛けをして意思を確認する	言葉掛けをすると、反応は出るが、時間が掛かることが多かった。(長期休業による活動の空白期間が影響していると思われる。)
9月中旬～下旬	・教師がどちらの手で再生ボタンを押すか、問い掛けをして意思を確認する ・選択した手で再生ボタンを押す ・手遊びをしながら歌を聴く	再び活動に見通しをもつようになり、ステージⅠで見られたような教師の問い掛けに発声で答えたり、再生ボタンを押そうと手や指を頻繁に動かしたりといった様子が見られるようになった。
10月		ほぼ毎回、教師からの働き掛けや問い掛けに対し、明確な応答が見られた。 CDラジカセを乗せたワゴンが動く音で活動の始まりを感じ、笑顔になった。また、CDラジカセのある方向に顔を向けていたり、言葉掛けする前に発声したりして、活動を要求したりしているのではと推測される場面もあった。他にも、生徒Aが[今月の歌]の活動の時間ではないときに、CDラジカセのボタンを押すように左手の指を動かしている様子も見られた。
11月～12月		教師が問い掛けをすると、すぐに生徒Aから応答が返ってくるようになった。称賛すると笑顔になったあとに発声するなど、複数の反応が見られる時もあった。 これまでの活動ではどちらの手で再生ボタンを押すか尋ねると、左手を握ることが多かった。しかし、時々どちらかというと優位ではない右手を選ぶことがあった。左手を選んだときと同様に、何回も手や指を動かして再生ボタンを押そうとしていた。 楽しそうに手遊びをすることがほとんどであったが、時々、2回目の活動を誘うと、顔をしかめたり、歯ざしりをしたり、無表情になったりしたことがあった。

### (4) 変容

実践を積み重ねた結果、もともと好きであった音楽や、興味のあったCDラジカセの操作をきっかけに、手遊びを通じて人との関わりを楽しむ様子が見られるようになった。そして繰り返し活動を行うことで、見通しをもち、教師の問い掛けに対して笑顔や、発声、体の動きを伴った応答で返すようになった。また、その応答を受け、教師が言葉掛けによる称賛やスキンシップなどの応答をすると、再び笑顔になったり発声したりした。そして活動を積み重ねる中で、物音や活動の流れから次の活動を察知し、期待感から教師への働き掛けと思われる発声や体の動きなどが見られるようになった。働き掛けに対する応答、そして自らも働き掛けするという双方向のコミュニケーションが成立し始めた。

表現方法では、実践前からもともと笑顔や明るい声を発するなどの快表現が見られていたが、実践後は快表現の表出がさらに増えた。また、それまであまり見られなかった歯ざしりや、険しい表情などの不快表現を表すことも増えた。自ら手を握ったり、教師の腕に頭を委ねたりするなど、スキンシップを求める様子も見られるようになった。これは教師である筆者を一個人として認識し、身近な人物として自分の気持ちを表現し伝えていると思われる。また、病院の職員からも、生徒Aが「表情が豊かになった」という報告があった。

実践前後で学習到達度チェックリストを評価比較すると、対人関係構築に対して重要な項目である「受け止め・対応」「表現・要求」のスコアが向上した。(図4) また、ほかの学習場面でも、教師と物を介した関わりをすることが増えた。これらのことから生徒Aは「初期の三項関係」の発達段階に入っていると判断した。



＜図4 学習到達度チェックリストのスコアの変化＞

## 4 考察

### (1) 成果

本実践研究から生徒Aに対人相互交渉の発達が認められ、学習到達度チェックリストの教科の観点「受け止め・対応」「表現・要求」のスコアがそれぞれ上昇した。このことから興味関心や相互作用成立の面からアプローチした本実践により、生徒Aは「初期の三項関係」の発達段階に入っていると判断した。生徒Aは個別の指導計画の目標が達成され、「他者からの働き掛けに対する応答」「応答・働き掛けとしての様々な表情の表出、発声、体の動き」「人や物への興味から生まれる主体的な態度や行動」が明確に見られるようになった。また、これらは重度・重複障害のある施設入所している児童生徒にとっての少し先の将来を見据えた「キャリア発達を促す視点」をもって考えたとき、生かせる力である。例えば療育活動やケアを受けている時の働き掛けに対して、応答として表情や発声、体の動きなどで自己表現することができれば、人との関わりを密にし、自分らしい豊かな生活を送ることにつながる。学校生活での教師との関わりから卒業後を見据えた力を付ける方法の一つとして、「初期の三項関係」の発達段階を目指した本実践は有効だったと言える。

ここで重要なのは、本実践で付けた力をどのようにして卒業後に繋げていくかである。例えば、この成果を教育支援計画に明記することで、今後の学校生活でどのような力を伸ばしていけば良いかが明確になる。将来行われるであろう移行支援会議でも、関係者に伝えていくことが大切だ。

### (2) 課題

今回の取組で、生徒Aのコミュニケーション行動形成が高まった。また、他者意図の理解の段階にも少しずつ入ってきていると思われる。しかしながら、大崎（2016）の述べるように、「今を大切にしたい指導や支援」はその時々で変化している。常にどのような力を付けるべきか、振り返りながら考えていく必要がある。また、高まった力を病院のスタッフや家族と共有し、どのような場面で生かせるかを検討することも重要だ。「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」に具体的にキャリア発達を促す視点を踏まえた関連項目を記載することで、卒業後を含めて生徒の意思が尊重される活動ができるのではないだろうか。

また、この研究で見られた教師からの問い掛けへの応答は、繰り返しの活動によって見られるようになった。環境や活動の内容、相手が変わっても、同様の力が発揮されるか、検討する必要がある。

この研究では視覚支援が必要な生徒Aに対して、手立ての工夫を行った。しかし、「学習到達度チェックリスト」の評価を研究前後で比較すると「教科の観点」の「見ること」はスコアが変わらなかった。このことより、専門的な知見から支援を考える必要があると感じた。今後「学習到達度チェックリスト」の項目などを活用し、代替行動も検討しながら、学習活動の内容の工夫や、ICTの活用など、更なる支援の方法を考えたい。

## 5 引用・参考文献

- 岩坂友美「重度・重複障害児の自己調整を高める支援－ひもスイッチを用いたコミュニケーションを基盤として－」『教育実践研究 第27集』上越教育大学 学校教育実践研究センター，2017年，223～228pp
- 大崎博史「障害の重い児童生徒のキャリア発達支援」『特別支援教育研究』，東洋館出版，2016年，2～5pp
- 片桐和雄「重症心身障害児への発達援助－療育者との相互作用の形成をめざして－」，前川喜平・三宅和夫編『別冊発達11』ミネルヴァ書房，1991年，125～137pp
- 鈴木朋子「障害の重い子供に対するコミュニケーション行動形成の指導実践－学習到達度チェックリストの活用と代替行動の検討－」『教育実践研究 第27集』上越教育大学 学校教育実践研究センター，2017年，211～216pp
- 古川 勝「重度・重複障害児のコミュニケーション行動形成の指導－三項関係におけるリーチング行動の発達－」『重度・重複障害児における共同注意関連行動と目標設定及び学習評価のための学習到達度チェックリストの開発』，独立行政法人 国立特殊教育総合研究所，研究代表者 徳永 豊，第3節 事例研究2，2006年
- 文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編」2017年
- 文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」2017年
- 文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領等の改訂のポイント」2017年